



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

DANIELE ESPADETE NUNES

O Lugar de Formação do Gestor Escolar no Curso de Pedagogia na
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Daniela Patti do Amaral

Rio de Janeiro

Julho de 2016



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

**O Lugar de Formação do Gestor Escolar no Curso de Pedagogia
na Universidade Federal do Rio de Janeiro.**

DANIELE ESPADETE NUNES

Monografia apresentada à Faculdade de Educação
da UFRJ como requisito parcial à obtenção do
título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^ª Dr^a Daniela Patti do Amaral

Rio de Janeiro

Julho de 2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

**O Lugar de Formação do Gestor Escolar no Curso de Pedagogia
na Universidade Federal do Rio de Janeiro.**

DANIELE ESPADETE NUNES

Monografia apresentada à Faculdade de Educação
da UFRJ como requisito parcial à obtenção do
título de Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^ª Dra. Daniela Patti do Amaral

Professora convidada: Prof^ª Dra. Silvina Julia Fernández

Professora convidada: Prof^ª Dra. Giseli Xavier

**Rio de Janeiro,
Julho de 2016**

Dedico este trabalho ao meu pai (*In Memoriam*), que em sua humildade me ensinou o sentido do verdadeiro amor sendo meu pai. Ao meu marido Jorge, companheiro, parceiro de todos os momentos não medindo esforços para me ajudar. As minhas filhas Júlia e Luísa, por entenderem minha ausência. Por fim, a minha extraordinária orientadora Daniela Patti, uma das melhores pessoas que a vida me apresentou, por me mostrar o caminho da pesquisa, sempre atenciosa, paciente e compreensiva. Sem vocês esse trabalho não seria possível.

AGRADECIMENTOS

Ao meu parceiro de vida: meu marido Jorge por nunca deixar de me incentivar a alcançar novos horizontes e se sacrificar em acordar sempre disposto a cada madrugada desses quase cinco anos de vida acadêmica para me proporcionar um pouco mais de conforto no meu longo trajeto entre minha casa e a Universidade.

A minha filha Júlia por ser amiga, companheira e minhas mãos quando, na minha dificuldade em “pensar digitando” leu, entendeu e digitou parte da minha escrita, sempre doce e carinhosa e se mostrando com uma disposição imensurável. A minha pequena grande filha Luísa por ser tão doce e estar sempre grudada em mim. Como isso me ajudou. Obrigada por compreenderem minha ausência, vocês duas são a razão de cada sorriso meu.

A minha mãe Maria Cecília por se preocupar sempre comigo e dedicar tanto carinho as minhas meninas enquanto não estive presente.

A minha amiga-irmã Patrícia Cunha por ouvir meus desabaços e minhas angústias, estando sempre disposta a me proporcionar momentos de boas risadas e me encorajando a seguir em frente, me fazendo acreditar que “impossível é possível.”

A minha irmã Rosélia por tanto amor dedicado as minhas meninas, por ser a segunda mãe delas durante minha ausência. Faltam-me palavras para definir minha gratidão por tamanha dedicação.

A meu irmão Franklin e minha cunhada Juliana, por tanto amor e carinho dedicado as minhas meninas.

A minha irmã Letícia Maira, por mesmo distante conseguir ser presente em minha vida, me ouvindo e me dedicando atenção, amor e carinho. A irmã que eu tive o prazer de escolher quando criança para seguir comigo.

As minhas companheiras de graduação Eduarda Bocks, Fátima Costa, Mara Ribeiro, Marian Mendes e Mayara Oliveira, em especial a Lia Fernanda, Rayanne Mendes e Tatiane Araújo que estiveram ao meu lado em todos os momentos sempre me incentivando e me motivando a superar os desafios encontrados pelo caminho. Minhas meninas, meus amores... “da UFRJ para a vida”.

Aos professores da UFRJ, em especial: Ana Paula Moura, Ana Prado, Elaine Constant, Giseli Xavier, José Cláudio Sooma, Regina Celi e Sabrina Moehlecke por tamanho conhecimento adquirido ao longo da graduação.

E, finalmente, a minha excelente orientadora Daniela Patti, palavras não serão suficientes para descrever meu respeito e admiração para com ela. Aquela que foi, é, e sempre será minha maior inspiração. Agradeço imensamente por acreditar em mim, e não desistir, mesmo em meus momentos mais difíceis. Dedico todo meu reconhecimento pela sua dedicação, atenção, simpatia, inteligência e disponibilidade em me auxiliar nas situações de dúvidas, contribuindo para meu crescimento, tornando o campo da pesquisa um ambiente de descobertas significativas e extremamente prazerosas. Enfim, por ser mais que minha orientadora, meu exemplo de pessoa e profissional que levarei para toda a vida.

“Diga-me eu esquecerei, ensina-me e eu poderei lembrar, envolva-me e eu aprenderei.”

Benjamin Franklin

RESUMO

O objetivo geral da pesquisa foi investigar a formação inicial dos gestores escolares no curso de Pedagogia da UFRJ. Teve como objetivos específicos investigar as concepções acerca da gestão escolar e democrática presentes no projeto pedagógico do curso e nas disciplinas oferecidas no âmbito da formação do gestor escolar e, ainda, investigar as concepções dos professores formadores que atuam no curso de Pedagogia no setor de gestão e avaliação dos sistemas educacionais sobre a identidade e formação do pedagogo para a gestão escolar. A partir do exposto, a proposta que norteou este estudo integra-se à linha de pesquisa Políticas e Instituições Educacionais incorporando as políticas de formação inicial dos profissionais da educação. Inicialmente, os procedimentos metodológicos utilizados incluíram análise documental, revisão de literatura sobre a formação do pedagogo no Brasil e na UFRJ e, no contexto dessa formação, o lugar da formação para gestão escolar. Foram realizadas entrevistas semi estruturadas com 4 professores do curso que atuam na área de gestão além da coordenadora do curso. Teve como suporte teórico as ponderações de Araújo (2010); Cury (2008); Libâneo (2006); Souza (2006) e Souza e Gouveia (2010) Gatti e Barreto (2009). Concluiu-se que a formação para a gestão escolar é secundarizada no curso uma vez que o curso enfatiza a docência como mais importante. A pesquisa sugere a ampliação da discussão sobre a formação para a gestão escolar no currículo e maior autonomia para que os discentes possam fazer escolhas acerca do seu percurso acadêmico.

Palavras chave: Pedagogia, formação do pedagogo, gestão democrática, gestão escolar.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1. A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: O DOCENTE-ESPECIALISTA EM QUESTÃO.....	10
2. O CURSO DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR	19
2.1 O curso de pedagogia no Brasil e o lugar de formação do gestor escolar a partir da década de 1930.....	21
2.2 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais – novas perspectivas e inquietações para o Curso de Pedagogia	28
3. A FORMAÇÃO PARA GESTÃO ESCOLAR NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFRJ	36
3.1 As percepções das docentes do curso sobre a formação para gestão escolar.....	39
CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
REFERÊNCIAS	47
APÊNDICE	50
ANEXO	51

INTRODUÇÃO

Ao iniciar no Curso de Pedagogia me deparei com uma cultura universitária voltada para a docência. Foi um momento de estranhamento, pois, minha visão era de uma formação para além da docência. Eu não me encontrava. Até que iniciei as atividades como bolsista PIBIC no Projeto de Pesquisa – Gestão Democrática: um estudo sobre as práticas colegiadas e a gestão em escolas públicas no Brasil e em Portugal que tem como um dos enfoques a formação do gestor escolar, coordenada pela Professora Daniela Patti vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação. Enfim, me encontrei.

A escolha do tema parte do interesse pessoal baseado na minha inquietação de como se dá a formação dos gestores escolares no curso de Pedagogia da UFRJ, este despertado após iniciar no Projeto de Pesquisa. No primeiro capítulo, a intenção da pesquisa foi analisar o movimento histórico do curso de Pedagogia que, em sua origem, propõe a “formação de técnicos”, posteriormente denominados “especialistas” e, mais recente, “gestores em educação”. No segundo capítulo fizemos uma reflexão acerca do desenho do curso de Pedagogia do Brasil e na UFRJ, atentando para o marco importante de que há dez anos o curso foi modificado com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais. Nessa última década, o curso de Pedagogia vem enfrentando o conflito que é formar o pedagogo-docente capaz de atuar no magistério da educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, nas disciplinas pedagógicas de nível médio modalidade Normal e na gestão escolar e não escolar. Ao longo da história, ainda persistia a dúvida se a formação era de especialistas ou docentes, e mesmo com a promulgação das Diretrizes a dúvida não foi resolvida. O terceiro capítulo nasceu da minha inquietação e a relevância do tema a partir do estudo sobre a identidade desse gestor que chega na escola básica pública do Estado do Rio de Janeiro, como a UFRJ está formando esse gestor e como o currículo da Pedagogia está orientando essa formação. Neste momento, a pesquisa focou o curso de Pedagogia da UFRJ.

Os parâmetros estabelecidos para a formação dos profissionais da educação que atuam na administração, supervisão, orientação, planejamento e coordenação estão determinados no artigo 64 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 e, também, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, licenciatura, aprovadas em maio de 2006. Conforme o artigo 2º das DCN, o licenciado em Pedagogia estará apto a atuar no exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de

Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Uma década após sua promulgação, destacamos, como problema de pesquisa, investigar a complexidade que se estabeleceu no espectro de formação deste profissional e, no âmbito do curso de Pedagogia da UFRJ, como foi pensada e executada a formação para atuar na gestão escolar.

Essa investigação procurou problematizar o processo de produção do conhecimento, analisando questões fundamentais incorporadas ao currículo do curso para assim identificar de que modo se dá a formação do gestor escolar, além de investigar como formar um gestor escolar diante de tantas frentes de atuação oferecidas no curso de Pedagogia na contemporaneidade.

A discussão sobre a identidade profissional dos educadores se faz presente na sociedade, assim como questionamentos sobre sua formação. O contexto de globalização que vivemos atualmente está longe de um processo simples, mas está inserido em um campo de conflitos em que emergem novos paradigmas, além de diversos pontos de vista e visões de mundo em que o sentido da educação precisa ser redefinido. As respostas prontas são insuficientes para lidar com o multiculturalismo¹ presente na escola.

O curso de Pedagogia, culturalmente, é voltado, em sua maioria para o público feminino. Em 2012, a graduação em Pedagogia apareceu como mais popular entre as mulheres. Neste mesmo ano aconteceram 556.283 matrículas do gênero feminino. Ainda se destaca como um dos cursos no topo do ranking dos mais procurados do país. Em 2014, pesquisas apontaram que o curso atingiu o terceiro lugar em números de matrículas no Ensino Superior, somando 614 mil estudantes segundo o Censo de educação Superior (INEP, 2014).

A crise atual da educação exige um enfrentamento mais dinâmico, baseado no cotidiano próximo, no aqui e agora. A escola enraizou a função de oferecer a “educação escolarizada” para a formação do “sujeito moderno”, mas as constantes mudanças sociais e culturais do mundo são rápidas e não são acompanhadas pela escola. É preciso desnaturalizar essas práticas com uma educação comprometida com a “sabedoria” de viver junto respeitando as diferenças, comprometida com a construção de um mundo mais humano e justo para todos.

¹ Conforme Canen (2005; 2007), multiculturalismo crítico é considerado um campo político, teórico e prático que preconiza a valorização da diversidade cultural e o desafio a preconceitos, estereótipos e todas as formas de discriminação, tendo como categoria central a identidade em suas múltiplas dimensões (individual, coletiva e institucional) e o questionamento ao processo de produção das identidades e das diferenças.

1- A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: O DOCENTE-ESPECIALISTA EM QUESTÃO

A sociedade contemporânea apresenta necessidades de caráter social e educacional que ultrapassam os muros dos espaços escolares e a educação emerge com identidade e força nos espaços não escolares. Aponta a importância de uma reflexão em pensar a educação como um processo de construção que, em conjunto com diversos conhecimentos, é capaz de reconhecer a heterogeneidade e as diferenças, presentes no âmbito educacional como possibilidades de desenvolvimento do sujeito social.

Perante a uma sociedade em frequente transformação, o pedagogo é o profissional capaz de produzir e difundir conhecimentos, em diferentes lugares, seja em espaços formais, não formais ou informais, estando preparado para enfrentar as dificuldades e mudanças por quais os sujeitos sociais são submetidos, causados, dentre outros aspectos, pela manifestação de novas tecnologias e pelos impactos da economia.

Com base nas concepções de educação apresentadas, abrem-se novas perspectivas e entendimentos sobre os espaços educacionais. Conforme Amaral e Oliveira (2008), a educação formal é aquela institucionalizada, graduada, estruturada cronologicamente e hierarquicamente que se consolida da educação básica à educação superior. A educação não-formal acontece fora dos ambientes formais de educação, possui uma intencionalidade no ato de educar e nos processos de ensino e aprendizagem. Já a educação informal possui o caráter permanente e espontâneo, articulando-se com aquisição e transmissão cultural das experiências entre sujeitos e destes com os ambientes em que estão inseridos. Segundo Libâneo (2004, p. 26),

(...) ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. (...) Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar em que ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a única prática, e o professor profissional não é seu único praticante.

Tomando por base a afirmação de Libâneo, faz-se necessário um novo pensamento frente à formação do pedagogo, profissionais ligados intimamente às práticas pedagógicas. Nesse sentido, é de suma importância pensar na formação que os cursos de Pedagogia oferecem, e, nesse sentido, acreditamos na formação de um Pedagogo preparado para lidar e

entender as constantes mudanças no contexto educacional. O curso tem como tarefa primordial formar o educador apto a compreender as situações educativas, preparando-o para agir e percebê-las quando estas lhes são apresentadas, refletindo criticamente e exercendo a função de transformador. Currículos precisam ser discutidos e dialogados para que essa formação seja eficiente e capaz de atender as demandas educativas da realidade na qual o pedagogo docente se depara em sua prática.

Sabemos que, ao discutir currículo, estaremos entrando em um campo² de disputas. Culturalmente, o curso de Pedagogia tem por sua essência a docência, em que todos aqueles que se formam pedagogos, tornam-se docentes. Mas, o sujeito é passível de mudanças a todo tempo, dessa maneira, seus interesses serão ampliados e sua visão poderá ir além da docência motivado a desafiar o que lhe instiga dentro do campo educacional³.

Gatti (2010) investigou as características do curso de Pedagogia, suas ementas e currículos, percorrendo o caminho desde o curso Normal até as graduações em Pedagogia. A autora atenta para o fator de risco quando os currículos são fragmentados e como isso pode comprometer a formação.

Nas ementas observou-se um evidente desequilíbrio na relação teoria-prática, em favor dos tratamentos mais teóricos, de fundamentos, política e contextualização e que a escola, como instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar. Pelo estudo citado pode-se inferir que fica bem reduzida a parte curricular que propicia o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula. Assim, a relação teoria-prática como proposta nos documentos legais e nas discussões da área também se mostra comprometida desde essa base formativa. (GATTI, 2010, p.1372)

Na análise de ementas, Gatti observou que as disciplinas relativas a conhecimentos para formação específica têm conteúdos fortemente baseados nas teorias ou políticas de ensino e atrelam de maneira subjetiva práticas educacionais e teorização. A autora registrou sua inquietação quando essas ementas demonstraram preocupação com as justificativas, “por que” ensinar, isso, de certa forma evitaria que essas matérias se tornam “receituários médicos”. No entanto, tratam do “que” ensinar e “como” ensinar de forma pouco aprofundada.

Conforme a autora,

² Nos baseamos nos estudos de Bourdieu para definir campo como espaço simbólico, no qual lutas dos agentes determinam, validam e legitimam representações. BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012, p. 9.

³ A presente monografia optou por não aprofundar as discussões sobre o campo do currículo tendo em vista a relevância dessa discussão que demandaria novos estudos.

(...) um grande número de ementas emprega frases genéricas que não permitem identificar conteúdos específicos. Há instituições que propõem o estudo dos conteúdos de ensino associados às metodologias, mas, ainda assim, de forma panorâmica e pouco aprofundada. Então, mesmo nesse conjunto de 28% de disciplinas que podem ser classificadas como voltadas à formação profissional específica, o que sugerem as suas ementas é que essa formação é feita de forma ainda muito insuficiente. (GATTI, 2009, p. 121).

Gatti (2010) examinou aspectos da formação docente visando à melhoria da educação brasileira. Apontou que cerca de 50% dos professores no Brasil tem salários defasados e formação comprometida. O ingresso e permanência na profissão pesam quando relacionadas a outras onde também é exigida formação superior. O salário inicial dos professores da educação básica tem sido paulatinamente mais baixo comparado a outras profissões. No Brasil, a remuneração do professor é marcada pela desigualdade tanto quanto aos níveis de ensino, assim como de região para região. Conforme dados da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE, 2015), o menor vencimento inicial, proporcionalmente à carga horária, é pago pelo estado do Espírito Santo, o equivalente a R\$ 843,00 reais para professor com nível superior, sem considerar os adicionais. Geralmente, em regiões mais desenvolvidas economicamente, os salários tornam-se um pouco melhores, mas ainda assim não acontece uma equiparação com outras áreas que têm como exigência a formação em nível superior. Para Gatti (2009, p. 248),

(...) mesmo considerando o número de horas-trabalho semanal, a média salarial dos professores da educação básica fica muito a dever em relação às outras profissões. Sabendo que a média semanal de horas-trabalho dos professores é de 30 horas, o acréscimo que poderia resultar em seu salário, se considerássemos 40 horas semanais, ainda deixaria esse salário, em média, bem abaixo dos demais (ela se aproximaria de R\$ 1.200,00).

Nesse contexto, os professores são obrigados a trabalhar em vários períodos, acumulando cargas excessivas de trabalho, sofrendo com a desvalorização profissional. O professor é aquele que possui um papel de grande importância para formação de qualquer outro profissional. Ensino de qualidade acontece quando o professor é reconhecido e valorizado como peça primordial no processo educativo.

No âmbito da educação brasileira, uma nova reforma foi implantada em 1996. Trata-se da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394/96 que trouxe diversas mudanças às leis anteriores, estabeleceu os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar pública, definindo as responsabilidades, em regime de colaboração, entre a

União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. A LDB/96 trouxe novos rumos para a educação e para os profissionais que nela atuam. Alterações foram propostas para os cursos de formação de professores e instituições formadoras e foi definido o período para sua implantação.

O local de formação do professor para atuar na educação básica, bem como a exigência de nível superior para os docentes que irão atuar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio são definidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96. Os Institutos Superiores de Educação foram criados para preparação de docentes em nível superior (curso de licenciatura, graduação plena), sendo ainda admitida a formação em nível médio na modalidade Normal para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental (BRASIL, 2013).

Muitas propostas e discussões recaem sobre a lei, retomando os debates sobre a identidade do Pedagogo, mostrando, assim, que essa questão ainda não estava totalmente resolvida. Dessa forma, a Lei de Diretrizes e Bases deixa claro que:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Em relação à formação dos demais profissionais da educação, o artigo 64 da LDB determina que a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. Nesse sentido, o curso de Pedagogia, licenciatura plena, é reafirmado como *locus* de formação do pedagogo que irá atuar como docente e como profissional de educação, possibilitando múltiplos espaços de atuação a partir de uma única licenciatura.

Fazendo uma breve retrospectiva da formação do profissional da Pedagogia, observamos que, em 1939, foi criado o curso de Pedagogia no Brasil e as regulamentações acerca dele começaram a ser aprovadas. Ao longo do tempo, a formação oferecida no curso de Pedagogia passou por períodos distintos. Em um primeiro momento sua identidade é questionada, é o período das regulamentações e é quando acontece a reorganização do curso de acordo com a legislação vigente. No período seguinte, surgem as indicações, o então

conselheiro do Conselho Federal de Educação, Valnir Chagas, estruturou os Cursos Superiores de formação do magistério e indicou que as antigas tarefas concentradas no curso de pedagogia fossem distribuídas em várias habilitações. Neste momento, a pedagogia tem sua identidade projetada e existia a intenção em substituí-la por outros cursos. Consequentemente, ocorre o período das propostas, em que são produzidos diversos documentos que pretendiam a reformulação do curso. É quando sua identidade entra em discussão.

Conforme Adriano (2013), o curso foi estruturado através do modelo 3+1: três anos destinados aos estudos sobre os fundamentos da educação que concedia ao egresso o título de bacharel e o último ano destinado ao estudo da didática e a prática de ensino que conduzia à formação de professores. O Bacharel em Pedagogia era formado para ocupar cargos técnicos da educação enquanto os licenciados iriam atuar na docência. Inicialmente, o objetivo do curso de Pedagogia era a formação do professor para o ensino Normal e para os Institutos de Educação. Nesse sentido, conforme a autora, “desde sua criação, o curso de Pedagogia enfrentou diversas dúvidas e questionamentos para descobrir sua real identidade e, também, se ele era realmente necessário, pois existia a dúvida se havia conteúdo necessário que o justificasse” (p.14).

Nos anos 60, o Parecer 251/62 fixou a duração mínima e o currículo do curso. Em 1969, traços da Reforma Universitária, Lei Federal nº. 5.540 de 28 de novembro de 1968 fizeram-se presentes no Curso de Pedagogia por meio do Parecer/CFE nº. 252/69 que fixou o mínimo de conteúdo e de duração a ser observado na organização do Curso de Pedagogia. Nesse mesmo período foi abolida a distinção entre Bacharel e Licenciado e são instituídas as cinco habilitações, a saber: ensino no curso Normal, inspeção, supervisão, orientação educacional e administração escolar.

Para Libâneo (2004), a existência da pedagogia se dá por esta ocupar-se do estudo das práticas educativas que se realizam na sociedade e não somente na escola. Na visão do autor, o ensino escolar não é a única prática educativa e o professor não é seu único praticante. A prática educativa acontece no decorrer da vida do ser humano, em momentos diferentes e simples. “Pedagogia é, então, o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana.” (p. 30).

Assim, entende-se que a educação é um conjunto de ações que o homem se apropria e transforma para contribuir com o seu desenvolvimento. Segundo Libâneo, a Pedagogia é detentora de valiosos conhecimentos que enriquecem o desenvolvimento daqueles envolvidos

neste processo. As práticas pedagógicas são vivenciadas constantemente em ambientes diversificados, sendo esses educativos ou não. Qualquer gesto, ação e atitudes são comportamentos que incluem o ser humano em uma convivência social, o profissional torna-se peça primordial ao valorizar e adequar esses “saberes” que chegam à escola através de diversos atores sociais, este será um sistematizador do conhecimento capaz de interagir e promover uma prática baseada no âmbito escolar e social, justificando, assim, a Pedagogia como uma área de conhecimento, tendo como característica a investigação de uma reflexão ampla da realidade da educação. O autor afirma ainda que

Pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas a organizações e aos processos de transmissão e assimilação ativa de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana definidos em sua contextualização histórica. Em outras palavras; pedagogo é um profissional que lida com fatos, estruturas, contextos, situações, referentes à prática educativa em suas várias modalidades e manifestações. (p. 52).

Após a reforma universitária, as Faculdades de Filosofia deixaram de ter as seções de pedagogia e didática, sendo criada a Faculdade de Educação que se tornaria a unidade responsável pelo curso de Pedagogia. Fonseca (2008) destaca que na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) acontece exatamente o que estava previsto na lei 5.540/68, a Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi) se diluiu, foram criadas diversas unidades e, entre elas, a Faculdade de Educação.

Adriano (2013) destaca que em 1971 a educação brasileira sofreu nova reforma com a aprovação da Lei 5.692/71 que reformulou o ensino do 1º e 2º graus de ensino em diversos aspectos. O artigo 10 instituiu a obrigatoriedade da orientação educacional que incluía o aconselhamento vocacional, gerando implicações para o curso de Pedagogia, pois, de acordo com o artigo 33 da mesma lei, a formação desses orientadores deveria acontecer em nível superior de graduação ou em pós-graduação. Conforme a autora,

(...) outro artigo desta lei que reflete no curso de Pedagogia era o artigo 40, ao regulamentar que o exercício do magistério ou de outra especialidade pedagógica só poderia ser exercida por quem possuísse registro profissional devidamente fornecido pelo órgão competente, no caso o Ministério da Educação e Cultura (p.18).

No período de redemocratização do país nos anos 80 do século passado, as discussões sobre o curso de Pedagogia ganharam destaque com ampla participação de professores e

estudantes universitários em defesa do curso. E, em novembro de 1983, depois de muitas lutas e discussões, este grupo conseguiu elaborar a proposta de reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciaturas que ficou conhecida como “Documento Final de 1983”. Neste documento, a formação do pedagogo tem como sua principal base de identidade, a docência (ADRIANO, 2013).

Posteriormente, em 1996, apesar da aprovação da LDB 9.394/96 a questão da identidade do pedagogo para atuação na docência não estava resolvida, tanto que a LDB em seu Art. 62. deixa claro que essa formação pode ocorrer tanto em nível médio como em nível superior.

Persistia a pauta acerca da formação do pedagogo - a ambivalência entre o trabalho docente e o trabalho pedagógico e, ainda, a oscilação em relação à formação em nível médio e em nível superior. Adriano (2013) destaca que a proposta inicial da LDB, reformulada posteriormente, era a de construir dois caminhos distintos: o Normal Superior que formaria o profissional para a docência na educação infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental, na educação de jovens e adultos e o curso de Pedagogia que formaria o “técnico” para atuar nos serviços de administração, supervisão, gestão, orientação e coordenação pedagógica. No entanto, esse modelo não saiu vitorioso prevalecendo a formação híbrida da Pedagogia – tanto para o trabalho docente como para o trabalho pedagógico.

E, por fim, em 2006, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia, ainda vigentes. Conforme o documento,

(...) as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal e com cursos de Educação Profissional, na área de serviços de apoio escolar, bem como outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. A formação oferecida abrangerá integralmente a docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas de instituições de ensino geral, e a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas. (BRASIL, 2006, p.6).

As DCN apresentam a prática pedagógica além do espaço escolar, abrindo caminhos para a inclusão de diferentes formas de conhecimentos e diferentes espaços de atuação. Dessa maneira, a formação pedagógica desnaturaliza o perfil profissional atuante somente nos contextos escolares, apresenta a preocupação com uma formação que permita ao egresso participar de espaços sociais e educativos, com uma prática direcionada ao desenvolvimento e organização dos processos e de aquisição de saberes.

Nessa percepção, o pedagogo torna-se aquele profissional que atua em várias áreas da prática educativa, direta ou indiretamente envolvido em ações e tendo como base norteadora o objetivo de formação humana marcado por uma concepção. Dentre as áreas, o Pedagogo pode atuar desempenhando suas funções nos sistemas de ensino (gestores, supervisores, planejadores ou administradores); nas escolas (professores, pesquisadores, formadores, etc.); em espaços educativos não escolares (formadores orientadores de atividades pedagógicas de empresas, na produção de vídeos e brinquedos, nas editoras, nos meios de comunicação, órgãos públicos, movimentos sociais, etc.).

Nesse contexto, Libâneo (2004) contesta a formação do Professor e do Pedagogo. Em seu ponto de vista, esta não deve ser realizada em apenas um único curso de formação para educadores, representados pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - Anfope. Sua proposta defende a existência de dois cursos, um para a formação do pedagogo *stricto sensu* e o outro de licenciatura direcionado para a formação de professores para atuar nos ensinos fundamental e médio.

Compreendemos que a formação do pedagogo ao longo dos anos é permeada por questões políticas, econômicas e sociais presentes em diferentes momentos históricos que exigiram mudanças no sistema educacional e, conseqüentemente, estabeleceu exigências em relação ao trabalho e a formação docente. A educação emerge juntos com diversos paradigmas revendo os modos de pensar e agir diante de suas práticas educativas.

A formação do Pedagogo é fundamentada em múltiplas perspectivas, exigindo que o educador esteja habilitado a lidar com as diversas mudanças que acontecem rapidamente na sociedade, atreladas ao âmbito escolar e educacional. São desafios maiores do que somente entender os saberes pedagógicos, o profissional está diante de um curso que visa uma sólida formação teórica em unidade com a prática, mas não caminha para a consolidação entre teoria e prática, bem como um direcionamento em que são valorizadas as habilidades individuais e sociais.

O Pedagogo da sociedade contemporânea é o sujeito que poderá atuar em atividades além da sala de aula, é um mediador do conhecimento envolvido nas relações coletivas que dialoga para o desenvolvimento e construção do saberes. É um profissional condutor de assuntos educacionais, presente em um mundo globalizado de mudanças rápidas, conciliando seus saberes pedagógicos às experiências apresentadas no seu cotidiano, observando e articulando a diversidade presente nos diferentes espaços à sua prática. Assim, é aquele que não deveria exercer a função de um técnico executor de tarefas, mas um profissional que pensa sobre o que faz em um processo de “pensar no que fazer” e não apenas “executar”.

Com a promulgação das legislações acerca do curso de Pedagogia, os debates recaem sobre uma perspectiva histórica crítica na construção da identidade do profissional. Impasses, desafios e indefinições norteiam o curso de Pedagogia desde sua criação nos anos 30 do século passado até os dias de hoje, tanto no que se refere à área de trabalho quanto à formação de pedagogos-docentes. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia sinalizaram suas propostas de reformulação do curso na construção da identidade do pedagogo e suas áreas de atuação, mas toda mudança acarreta consequências na maioria das vezes não previsíveis, e efeitos não intencionados das políticas. Assim, a Pedagogia torna-se geradora de questionamentos acerca da sua própria identidade. Como se encontrar enquanto Pedagogo em um ambiente tão diversificado? Um professor é um Pedagogo, mas um Pedagogo, necessariamente, precisa ser um professor?

O envolvimento dos estudantes nos desafios da realidade educacional incorpora significados sociais capazes de levá-los a uma reflexão sobre o que ele faz e por que ele faz e não apenas o que deveria fazer. Será através de suas vivências juntamente com teoria e prática que sua formação será consolidada e transformadora do processo educativo. A Pedagogia possui um conceito amplo e este precisa ser colocado em discussão. Reconhecer as diversidades de práticas pedagógicas é atentar-se para as práticas relacionadas aos saberes pedagógico e não somente a docência.

A atuação do pedagogo na gestão escolar se dá não apenas na administração da instituição. O pedagogo tem o desafio de trabalhar a gestão de relações interpessoais visando uma educação de qualidade. A gestão democrática é uma característica presente nas diversas esferas do campo escolar e educacional. E, para um funcionamento inclusivo e participativo desta, é de extrema importância que o pedagogo seja o profissional preparado, a partir da compreensão de que não basta saber conceituar, mas entender as práticas e atitudes a serem tomadas para que essa situação seja real.

Passados 20 anos da promulgação da Lei de diretrizes e Bases da Educação e 10 anos de Diretrizes Curriculares Nacionais, quais as perspectivas hoje de mudança na formação do profissional da pedagogia? Estamos no caminho certo com essa formação híbrida e complexa? E, por fim, qual o lugar da formação do gestor escolar nessa história? No próximo capítulo abordamos essas questões de modo a contribuir para a compreensão do lugar da gestão escolar na formação do pedagogo.

2- O CURSO DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR

A gestão escolar é um elemento primordial para o progresso da aprendizagem em uma instituição. É responsável por impulsionar o desenvolvimento deste espaço como um todo, havendo a intencionalidade de formar cidadãos autônomos, críticos e, principalmente, garantir a aprendizagem de todos. A formação do gestor escolar não envolve somente a função de diretor, mas a perspectiva de quem irá trabalhar na gestão das unidades escolares, entendendo esse profissional como um sujeito capaz de desempenhar funções de diretor, supervisor, orientador, coordenador. Logo, qualquer professor que atua na escola poderá, a qualquer momento, exercer uma função gestora e deverá colaborar na gestão dos processos educacionais no ambiente escolar.

A escola se constitui como um espaço de valores e conceitos a serem atribuídos e repensados por aqueles que a compõe. O exercício do trabalho escolar é a atividade em conjunto com a gestão que colabora para o enriquecimento das relações e desenvolvimento de ações para construir novos conhecimentos. Uma relação de convivência que eleva a vida tendo o mundo como “ponte” desse relacionamento. Em muitas instituições, o gestor escolar ainda tem como base um modelo de administração clássica, engessada e burocrática, não acompanhando as constantes mudanças do mundo e, por vezes, secundarizando as relações com as pessoas e o aprendizado dos alunos, elemento primordial de qualquer gestor escolar. A gestão escolar é mais do que somente a burocracia e deve levar em consideração a ideia de democracia que consolide a ação pedagógica e a participação dos agentes envolvidos no processo para construção de cidadãos autônomos dotados de criticidade, especificando a importância do trabalho escolar em união com a gestão correspondendo essa especificidade. Paro (2010) afirma que

Ao se ignorar a especificidade do trabalho pedagógico, toma-se o trabalho escolar como outro qualquer, adotando medidas análogas às que têm sido tomadas em outras unidades produtivas. Como as demais unidades produtivas, no sistema capitalista, se pautam, em geral, pelo modo de produção e de administração capitalista, esse equívoco leva a administração da escola a se orientar pelos mesmos princípios e métodos adotados pela empresa capitalista, que tem objetivos antagônicos ao da educação (p.774).

A ideia de aplicar processos de gerenciamento de empresas nas escolas não é um fator distante, configura-se, nos últimos tempos, com força nas unidades escolares. O diretor passa

a ser o protagonista de um processo pouco democrático, onde comanda sem se importar com os interesses daqueles que estão ao seu redor, como se estivesse gerenciando uma empresa capitalista em que os objetivos a serem alcançados visam somente o “lucro” e a eficiência. Baseando-se em um ponto de vista democrático, a situação figura-se em um campo onde a autoridade é ressignificada. Mesmo se tratando de uma relação de poder, a autoridade democrática supõe a “concordância livre e consciente das partes envolvidas” (PARO, 2010, p.40). Nesse sentido,

(...) a autoridade é um tipo especial de poder estabilizado denominado “poder legítimo”, ou seja, aquele em que a adesão dos subordinados se faz como resultado de uma avaliação positiva das ordens e diretrizes a serem obedecidas. Apenas nessa (...) acepção pode-se dizer que a autoridade se insere numa forma democrática de exercício do poder, na medida em que a obediência ocorre sem prejuízo da condição de sujeito daquele ou daqueles que obedecem. p. 39

Assim, a instituição escolar exerce seu autoritarismo ferindo o princípio de uma gestão democrática. São atitudes naturalizadas no sistema, onde o “mandar” é o fator de grande importância e vem sendo reproduzido ao longo do tempo. A visão de que a sociedade está superando os preconceitos está presente na escola. Mas, ainda há um longo caminho pela frente e as relações continuam por delimitar poderes para aqueles que “não sabem” vindos daqueles “que sabem”. Paulo Freire afirmava que ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho. As pessoas se educam reciprocamente numa relação mediatizados pelo mundo.

Portanto, a formação do gestor escolar engloba um processo de coletividade envolvendo a participação de todos. Diferente de uma gestão empresarial, a gestão escolar pressupõe corresponder objetivos apresentados diariamente na realidade do sistema educacional visando o multiculturalismo presente neste ambiente. A gestão escolar lida com vidas, pessoas e mudanças constantes, a ela está atribuída a função de transformação e desnaturalização da ideia de “gerenciamento de pessoas”. Na escola, lidamos com habilidades, inovações que resultam da multiplicidade dos profissionais presentes no ambiente escolar. Assim, promovendo a flexibilidade, buscando incentivar uma participação coletiva iremos garantir movimentos de autonomia capazes de atender as necessidades distintas do cotidiano escolar.

2.1 O curso de pedagogia no Brasil e o lugar de formação do gestor escolar a partir da década de 1930.

A década de 1930 no Brasil foi marcada por mudanças políticas intensas, econômicas e sociais resultante da crise internacional da economia. O mercado de trabalho tornou-se mais seletivo e exigente, impondo maior escolarização para seleção de trabalhadores, instigando, assim, a população a se organizar e lutar por mais escolas públicas.

Iniciativas começaram a ser tomadas por parte do governo para atender as reivindicações da população. Simultaneamente, um grupo de educadores e intelectuais com novas ideias sobre educação anunciou um movimento pautado no ideário escolanovistas. É quando, em 1932, é publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Dentre diferentes questões, o manifesto incorporou as demandas populares por mais escolas e a defesa da universalização do ensino.

As perturbações políticas, econômicas e sociais a obrigaram a concentrar-se, a refletir e a submeter às instituições, os homens e os fatos a um processo de revisão, objetiva e penetrante, com que aprendeu a sacudir os ombros aos sofismas de todos os mercadores de ideias. Lutando com dificuldades agravadas e desaparelhadas, como as gerações que a precederam, dessa armadura de sólida aprendizagem, que só lhe podia dar a “disciplina dos estudos universitários”, ela trouxe novos ideais e uma consciência nova, banhada na clara inteligência das realidades do meio e dos problemas de seu tempo. Foi com os homens dessa geração, idealistas práticos, realistas a serviço do espírito, que se formou, no Brasil, uma “consciência educacional”, com que o problema da educação, tratado e discutido sob todos os aspectos, passou para o primeiro plano das cogitações, preparando-se o caminho para as grandes reformas escolares. (TRECHO DO MANIFESTO DOS PIONEIROS DA ESCOLA NOVA, 1932).

O manifesto ainda propunha que o estado organizasse um plano geral de educação e definisse a escola como única, laica, pública, obrigatória e gratuita, salientando que nessa mesma época a Igreja católica era grande concorrente do Estado na Educação.

A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação são outros tantos princípios em que assenta a escola unificada e que decorrem tanto da subordinação à finalidade biológica da educação de todos os fins particulares e parciais (de classes, grupos ou crenças), como do reconhecimento do direito biológico que cada ser humano tem à educação. A laicidade, que coloca o ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas, alheia a todo o dogmatismo sectário, subtrai o educando, respeitando-lhe a integridade da personalidade em formação, a pressão perturbadora da escola quando utilizada como instrumento de propaganda

de seitas e doutrinas. A gratuidade extensiva a todas as instituições oficiais de educação é um princípio igualitário que torna a educação, em qualquer de seus graus, acessível não a uma minoria, por um privilégio econômico, mas a todos os cidadãos que tenham vontade e estejam em condições de recebê-la. Aliás, o Estado não pode tornar o ensino obrigatório, sem torná-lo gratuito. (TRECHO DO MANIFESTO DOS PIONEIROS DA ESCOLA NOVA, 1932).

O decreto-lei n. 1190, de quatro de abril de 1939 é o primeiro marco legal para institucionalização do curso de Pedagogia no Brasil, este vinculado à Faculdade de Filosofia, com intuito de formar técnicos em educação. Entendido como bacharelado, o curso de Pedagogia possuía semelhanças com os demais bacharelados das áreas de ciências, Filosofia ou Letras. Este se caracterizava como um curso de bacharelado - com duração de três anos. Contudo, ele era organizado dentro do modelo 3+1. A organização do bacharelado em pedagogia está descrita no Capítulo III do Decreto-Lei nº 1.190:

Art. 19 - O curso de pedagogia será de três anos e terá a seguinte seriação de disciplinas:

Primeira série

1. Complementos de matemática.
2. História da filosofia.
3. Sociologia.
4. Fundamentos biológicos da educação.
5. Psicologia educacional.

A organização do curso de didática era:

Art. 20 - O curso de didática será de um ano e constituir-se-á das seguintes disciplinas:

1. Didática geral.
2. Didática especial.
3. Psicologia educacional.
4. Administração escolar.
5. Fundamentos biológicos da educação.
6. Fundamentos sociológicos da educação

Segundo Saviani (2008),

Todos os cursos da Faculdade Nacional de Filosofia e, dado o seu caráter de modelo padrão, também das demais faculdades de Filosofia, ciências e letras instaladas no país, organizaram-se em duas modalidades: o bacharelado, com duração de três anos, e a licenciatura. O curso de Pedagogia foi definido como bacharelado do lado de todos os outros cursos das demais seções da faculdade. O diploma de licenciado seria obtido por meio do curso de didática, com a duração de um ano, acrescentado ao curso de bacharelado. Esta aí a origem do famoso esquema conhecido como “3 + 1”. (p. 39).

Muitas críticas foram geradas baseadas no modelo do curso. Este se apresentava com diversas fragilidades. Saviani (2008) expõe sua crítica na estruturação do curso, por existir uma indefinição da real função de “técnico em educação”, em que a este profissional não era atribuído o direito à docência de forma plena.

Com efeito, supondo que o perfil do profissional pedagogo já estaria definido, concebeu um currículo que formaria o bacharel em pedagogia entendido como o técnico em educação que, ao cursar didática geral e especial, se licenciaria como professor. Mas, quais seriam as funções técnicas próprias do pedagogo? Em que medida o currículo proposto para o bacharelado daria conta de formar esse técnico? E o licenciando em Pedagogia poderia lecionar que matérias? Por suposto, as matérias constantes de seu currículo de Bacharelado, como corria com os cursos das seções de filosofia, ciências e letras. (SAVIANI, 2008, p.38)

Refletindo sobre trajetória histórica do curso de Pedagogia, é clara a fragilidade, suspeitas e dúvidas em torno de sua identidade. Sobre o campo de atuação do Pedagogo, recaía uma grande indefinição por não haver clareza no seu profissionalismo. As discussões no que se referiam aos conteúdos do curso faziam-se presentes e levavam a uma possível definição do que este seria principalmente em se tratando da sua reformulação. O Pedagogo não sabia de fato como atuar na educação, pois o currículo não era bastante claro para o exercício de seu papel, frente às indefinições que rondavam o campo profissional. Tornava-se claro simplesmente que o licenciando era aquele preparado para ministrar aulas e ao bacharel caberiam as funções técnicas.

A tentativa de indicar novos rumos para a educação, instituindo um pensamento de luta por parte dos Pioneiros da Educação, gerava discordâncias com as diretrizes da política educacional presente no estado centralizador, onde era instaurada a política estabelecida pelos então Ministros Francisco Campos e Gustavo Capanema, estas permaneceram no cenário

educacional durante a década de 1940 e meados de 1950. Neste mesmo momento são criados os Institutos e Comissões voltados para o desenvolvimento da educação, mas em contrapartida, estes seguiam em função desse estado centralizador. São eles: INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1938); CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (1951); CBPE – Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (1955). Estes se tornaram figuras de grande repercussão na reunião de dados educacionais e no início das organizações dos estudos a respeito dos sistemas educacionais.

Entre os anos de 1937 e 1945, o então Ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema, articulava um tipo de gestão caracterizada pela Reforma do ensino secundário e universitário. Nessa reforma, conhecida como “Reforma de Capanema”, baseada no Decreto-Lei nº 4.244 de 9 de abril de 1942 – a Lei Orgânica do Ensino Secundário, se destacavam os ideários nacionalistas de Getúlio Vargas juntamente com seu projeto político ideológico, este firmado na ditadura denominado Estado Novo. No texto dessa Legislação, a inspeção escolar é vista sob um novo olhar. Este, não se limitando ao campo administrativo, valorizando também o trabalho pedagógico.

Fonseca (2008) destaca que mesmo não estando descritas no Decreto-Lei, tais funções eram de responsabilidade dos bacharéis em Pedagogia. Conforme a autora, ainda que não estivesse escrito no Decreto-lei que esta atividade seria atribuição dos bacharéis em Pedagogia, podemos inferir que caberia a esses profissionais a função de inspeção do ensino secundário, uma vez que o Ministério da Educação tinha a responsabilidade por realizá-la, conforme disposto no art. 75 do Decreto-Lei, e uma das finalidades do referido curso era formar técnicos para esse Ministério.

Destaca-se, ainda, nessa nova organização do ensino secundário, a instituição da atividade de orientação educacional, cujas funções foram assim definidas:

É função da orientação educacional, mediante as necessárias observações, cooperar no sentido de que cada aluno se encaminhe convenientemente nos estudos e na escolha da sua profissão, ministrando-lhe esclarecimentos e conselhos, sempre em entendimento com a sua família (...) Cabe ainda à orientação educacional cooperar com os professores no sentido da boa execução, por parte dos alunos, dos trabalhos escolares, buscar imprimir segurança e atividade aos trabalhos complementares e velar por que o estudo, a recreação e o descanso dos alunos decorram em condições da maior conveniência pedagógica. (Brasil. Decreto-Lei nº. 4.244 de 9 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário. Título V, Capítulo V, Art.79 e Capítulo VI, Art.83.)

Saviani (2010) aponta problemas na reforma feita por Gustavo Capanema. Esta seguia distanciando as classes populares do ensino superior, as classes médias e superiores escolhiam o ensino secundário como uma forma de ascensão social, ou então, de acrescentar prestígio ao seu status. A ampliação do ensino secundário impactava diretamente nessas classes que futuramente seriam incorporados ao ensino superior. Assim, para as classes populares, restariam às escolas primárias e o ensino profissional.

Do ponto de vista da concepção, o conjunto das reformas tinha caráter centralista, fortemente burocratizado; dualista, separando o ensino secundário, destinado às elites condutoras, do ensino profissional, destinado ao povo conduzido e concedendo apenas ao ramo secundário a prerrogativa de acesso a qualquer carreira de nível superior; corporativista, pois vinculava estreitamente cada ramo ou tipo de ensino às profissões e ofícios requeridos pela organização social. (SAVIANI, p. 269).

O sistema educacional brasileiro até 1960 era centralizado e tal modelo era seguido por todos estados e municípios. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4024, de 1961, os órgãos municipais e estaduais ganham mais autonomia diminuindo assim a centralização do estado. Mesmo com aprovação da LDB não se efetiva preocupação com a administração escolar.

Desde a década de 20 do século passado, Anísio Teixeira se tornara personalidade de grande importância na educação brasileira. Com a nova LDB, Teixeira avaliou o valor de sua aprovação perante o cenário educacional daquela época, considerando que sua publicação seria semelhante a uma “vitória de orientação liberal” e não apenas uma “meia vitória”, pois, mesmo não tendo cumprido com todas as necessidades do Brasil, esta resultava na descentralização do ensino. Vitória essa que não se tornou completa, por não haver um sistema consolidado público de ensino em virtude das concessões dadas a iniciativa privada. Segundo Teixeira,

O fato de não termos chegado a libertar-nos completamente dos anacronismos da situação anterior revela que a lei é o resultado de uma luta em que as pequenas mudanças registradas constituem vitórias e não dádivas ou modificações arbitrárias do legislador. É por isto mesmo que tais modestas vitórias precisam ser consolidadas na sua execução. Não se julgue que seja isto automático. Se não houver visão e vigilância no cumprimento da lei, a máquina administrativa poderá vir a burlá-la completamente, sem outro esforço, que o de manter as atitudes e os hábitos da burocracia educacional criada pelo Estado Novo e, até hoje, apenas tocada nas singelíssimas e diminutíssimas alterações dos últimos "curtos" quinze anos de restabelecimento democrático.

E mais adiante enfatiza:

Essa autonomia, essa faculdade, esse novo poder dos Estados é que desejo saudar na ocasião em que se vota a primeira lei nacional de educação no Brasil. Mas, cuidado. Se persistirem os hábitos da imposição do governo federal e os hábitos de dependência dos Estados, tudo poderá perder-se, vencendo a máquina administrativa, que ainda aí está todo o extraordinário esforço que representaram os treze anos de luta por essa lei de meia-vitória, mas, de qualquer modo, de vitória contra a centralização e o totalitarismo do Estado Novo. (TEIXEIRA, 1962 apud Fonseca, 2008).

Ainda neste momento o modelo universitário de 1930 começa a ser interrogado, intensificando assim as lacunas existentes no campo de formação de profissionais da docência e da educação. A Legislação ainda gerava discussões relacionadas à questão de onde seriam formados os profissionais da docência e da educação. Todavia, a Lei, em seu texto, não se fazia esclarecedora para o desenvolvimento dos cursos e até então reiterava a formação fragmentada daquele tempo.

Art. 62. A formação do orientador de educação será feita em cursos especiais que atenda às condições do grau do tipo de ensino e do meio social a que se destinam.

Art. 63. Nas faculdades de filosofia será criado, para a formação de orientadores de educação do ensino médio, curso especial a que terão acesso os licenciados em pedagogia, filosofia, psicologia ou ciências sociais, bem como os diplomados em Educação Física pelas Escolas Superiores de Educação Física e os inspetores federais de ensino, todos com estágio mínimo de três anos no magistério.

Art. 64. Os orientadores de educação do ensino primário serão formados nos institutos de educação em curso especial a que terão acesso os diplomados em escolas normais de grau colegial e em institutos de educação, com estágio mínimo de três anos no magistério primário.

Art. 65. O inspetor de ensino, escolhido por concurso público de títulos e provas vetado deve possuir conhecimentos técnicos e pedagógicos demonstrados de preferência no exercício de funções de magistério de auxiliar de administração escolar ou na direção de estabelecimento de ensino. (LDB 4024/61)

Em decorrência da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4024, de 1961, o Conselho Federal de Educação determina o currículo mínimo para vários cursos e, dentre eles o de Pedagogia. O Parecer CFE nº 251/1962, de autoria do Professor Valnir Chagas regulamentava o curso. O então Ministro da Educação Darcy Ribeiro aprovou e homologou o Parecer citado em que o relator indicava a necessidade de formação para o professor primário, fixando o currículo mínimo para o curso de Pedagogia. Assim, não se fazia necessário o famoso 3+1, visto que o Parecer definia o período de quatro anos para o curso. Os pedagogos, a partir desse momento, tornaram-se licenciados, pois, juntamente com as demais disciplinas cursavam ainda aquelas destinadas a docência. A intenção era extinguir o

sistema 3+1, mas na prática este não foi extinto. O curso, mesmo sendo denominado licenciatura, continuava dedicando sua maior parte (três anos) a formação específica e somente o último ano contemplava a prática de ensino.

Não há dúvida, assim, de que o sistema ora em vigor ainda representa o máximo a que nos é lícito aspirar nas atuais circunstâncias: formação do mestre primário em cursos de grau médio e, conseqüentemente, formação superior, ao nível de graduação, dos professores desses cursos e dos profissionais destinados às funções não docentes do setor educacional.

O Curso de Pedagogia (...) ensina a preparação de um bacharel realmente ajustável a todas as tarefas não docentes da atividade educacional, (...) não apenas torna mais autêntico o professor destinado aos cursos normais como abre perspectivas para a futura formação do mestre primário em nível superior (...) (Parecer CFE nº 251/62, p. 61-64).

O projeto proposto por Chagas em 1962 extinguiu a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras inaugurada em 1939 e criava uma nova estrutura de ensino, onde os professores de nível secundário teriam sua formação realizada em nível universitário e na pós graduação para as funções dos técnicos educacionais. No entanto, Valnir Chagas não conseguiu colocar em prática todas as propostas do projeto. A extinção da Faculdade Nacional de Filosofia não aconteceu, as escolas normais continuavam formando professores primários e a formação para os técnicos em educação ainda se dava na Graduação de Pedagogia, mantendo assim o esquema 3+1 como modelo de formação do Pedagogo.

Em 1968, tem lugar a Reforma Universitária através da Lei n. 5.540, de 28/11/1968, esta teve como consequência no ano seguinte à aprovação do Parecer CFE nº 252/1969 regulamentando o curso de Pedagogia. O Parecer extinguiu as diferenças entre Bacharelado e licenciatura na Pedagogia, incluindo a proposta onde a “formação do especialista” em administração escolar se daria lado a lado com as habilitações para a docência.

O Parecer CFE 252/1969, no seu parágrafo 3.º estabelece as condições para obtenção de habilitações específicas do Curso:

Art. 2.º - O Currículo mínimo do curso de Pedagogia compreenderá uma parte comum a todas as modalidades de habilitação e outra diversificada em função de habilitações específicas.

(...)

§ 3.º - A parte diversificada compreenderá, segundo a modalidade de habilitação específica e conforme as possibilidades de cada Instituição, duas ou mais dentre as seguintes matérias e atividades, na forma do artigo 3.º.

Assim, o título de licenciado seria padrão para todo aquele que estivesse no curso de Pedagogia. Com a presente reestruturação pelo Parecer, o modelo tecnicista de formação de professores e especialistas tornara privilegiado, favorecendo a dissolução do trabalho

pedagógico e cooperando para fragmentar a formação do pedagogo em habilitações técnica na Graduação.

Saviani (2010) enfatiza que a Pedagogia Tecnicista chega ao sistema educacional como uma teoria pedagógica centrada na importância de “aprender fazer”. Faz a distinção entre a Pedagogia Tradicional, Nova e a Tecnicista.

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor, que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório; e se na pedagogia nova a iniciativa se desloca para o aluno, situando-se o nervo da ação educativa na relação professor aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva; na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos e imparciais. (SAVIANI, 2010, p. 382)

Nessa concepção tecnicista, o professor fica reduzido a um mero executor de tarefas, planos e ações por outros designados assumindo um papel secundário no processo educativo. Por outro lado, os especialistas em educação (dentre os quais o diretor de escola), como representantes legais do sistema, ocupam papel de destaque ao conceber, planejar e controlar todas as ações no âmbito educacional. Tal concepção, segundo Saviani levou a uma reorganização das escolas que passaram por um crescente processo de burocratização. O autor salienta que:

Acreditava-se que o processo se racionalizava à medida que se agisse planificadamente. Para tanto, era mister baixar instruções minuciosas sobre como proceder com vistas a que os diferentes agentes cumprissem cada qual as tarefas específicas acometidas a cada um no amplo espectro em que se fragmentou o ato pedagógico. O controle seria feito basicamente pelo preenchimento de formulários. O magistério passou, então, a ser submetido a um pesado e sufocante ritual, com resultados visivelmente negativos. Na verdade, a pedagogia tecnicista, ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações (SAVIANI, 2010, p. 383).

2.2 – A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais – novas perspectivas e inquietações para o Curso de Pedagogia

A década de 1990 foi marcada pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, onde são propostas ações pelo Estado Brasileiro, que trazem mudanças

significativas para a educação no que se refere aos níveis modalidades de educação e ensino. Tais mudanças refletiram diretamente nos cursos de formação docente oferecidos em instituições de ensino superior públicas e privadas.

Com a promulgação da LDB 9.394/96 ficou definido que a formação de profissionais da educação para administração escolar na educação básica será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação. A existência do curso de Pedagogia foi garantida por lei em nosso país. A LDB, em seu artigo 64, estabelece que:

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

O Estado mais uma vez trouxe a discussão no que se refere à identidade do Curso de pedagogia e a formação de professores, quando mantém tanto o curso de Pedagogia como o curso Normal de nível médio e o curso Normal de nível superior – uma novidade da LDB 9.394/96 – oferecido em institutos superiores de educação como principais locais de formação docente. Pimenta e Libâneo salientam que,

a atuação do Ministério da Educação e do CNE na regulamentação da LDB no 9.394/96 tem provocado a mobilização dos educadores de todos os níveis de ensino para rediscutir a formação de profissionais da educação. A nosso ver, não bastam iniciativas de formulação de reformas curriculares, princípios norteadores de formação, novas competências profissionais, novos eixos curriculares, base comum nacional etc. Faz-se necessária e urgente a definição explícita de uma estrutura organizacional para um sistema nacional de formação de profissionais da educação, incluindo a definição dos locais institucionais do processo formativo. (1999, p.241)

No entanto, a formação no curso Normal em nível superior acabou por não se consolidar tendo em vista a “competição” criada pelo legislador entre a formação em nível superior em dois cursos distintos – a Pedagogia e o Normal Superior. Acreditamos que, uma vez que o Normal superior ofereceria a formação somente para a docência (não que seja pouco); mas a formação em Pedagogia englobaria a docência e a formação do especialista, permitindo um campo bem maior de atuação do egresso. Logo, certamente a formação em Pedagogia saiu vitoriosa dessa competição.

Uma década depois, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, promulgadas em maio de 2006, definiram que o curso é

destinado à formação inicial para o exercício da docência e gestão na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Nesse amplo espectro inclui-se a formação dos gestores escolares. Logo, o curso de Pedagogia, com uma carga horária mínima de 3.200, extinguiu as habilitações e passou a formar um profissional híbrido, apto a atuar em diferentes áreas na escola e, também, fora dela.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96, aprovada em 20 de dezembro de 1996, deu um caráter híbrido ao perfil do egresso do curso de Pedagogia. A proposta inicial da LDB, reformulada posteriormente, era a de construir duas propostas distintas: o Normal Superior formaria para a docência na educação infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental, na educação de jovens e adultos e o curso de Pedagogia formaria o “técnico” para atuar nos serviços de administração, supervisão, gestão, orientação e coordenação pedagógica. No entanto, esse modelo não saiu vitorioso prevalecendo a formação híbrida da Pedagogia – tanto para o trabalho docente como para o trabalho pedagógico. De acordo com essa conjuntura que se encontrava nosso país, Furlan (2008) escreve que a pergunta feita era “qual será, então, a função do curso de Pedagogia?”. Com esse questionamento novamente o curso se via no debate sobre sua extinção, já que a própria LDB direcionava para uma não necessidade do curso.

Em 1997, diante do cenário de extinção ou não do curso, o MEC aprovou um parecer que buscou uma nova possibilidade de estabelecimento de uma identidade do curso de Pedagogia solicitando que fossem encaminhadas novas propostas de diretrizes curriculares para os cursos superiores, inclusive o curso de Pedagogia.

As universidades enviaram propostas a partir de suas experiências e interpretações já que não existia uma regulamentação sobre os cursos superiores. Em 1998, houve a nomeação de uma comissão de especialistas do curso de Pedagogia, depois de muita pressão das instituições de ensino superior que tinha como objetivo resolver os conflitos gerados pela LDB\96 acerca do curso de Pedagogia. Neste período, houve grande crescimento da rejeição pelos Institutos Superiores de Educação por parte dos envolvidos na formação de professores em função da formação mais aligeirada e desvinculada da obrigação de ensino, pesquisa e extensão que é obrigatória nas universidades e nos institutos não.

De acordo com Furlan (2008) em 1998, a ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação redigiu o documento “Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação”. Neste

documento, é salientado que o local para a formação de professores é a universidade, apontando que é necessário ser superada a fragmentação em habilitações e, também, a dicotomia entre a Pedagogia e as demais licenciaturas. Este documento também defende que as instituições sejam responsáveis por elaborar seus currículos levando em conta a base comum nacional e vendo a “docência como base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” (SILVA, 1999, p. 79).

A proposta do curso de Pedagogia elaborada pela comissão de especialistas teve como base o documento produzido pela ANFOPE, uma vez que o mesmo foi bem aceito entre a comunidade acadêmica, pois a proposta era abrangente e conseguia atender tanto as necessidades atuais do curso para a época como as futuras que estavam surgindo no contexto educacional.

Segundo este documento, o perfil do pedagogo era o de um “profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional” (BRASIL, 1999a. apud FURLAN, 2008).

O parecer 970 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, aprovado em 9 de novembro de 1999, retirou do curso de pedagogia o poder de formar o docente da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental. A justificativa dessa troca do curso de pedagogia pelos Institutos Superiores de Educação é, segundo alguns autores, uma exigência da modernidade, isto é, profissionais preparados com maior rapidez e agilidade, atendendo ao princípio da flexibilidade e equidade.

Em 1999, o Decreto Presidencial 3.276 de 6 de dezembro de 1999 definiu que a formação de professores para as séries iniciais deveria ser feita exclusivamente nos Institutos Superiores. No entanto, a comunidade acadêmica se mobilizou contra esse decreto, e, em agosto de 2000, o presidente trocou a palavra “exclusivamente” por “preferencialmente”. Neste contexto, o curso de pedagogia recuperou sua função de formar professores, porém de forma secundária o que acabou o fragilizando muito. Em 2001, foi elaborada outra proposta para o curso de pedagogia, com dois projetos diferentes, mas que tinham como base a identidade do profissional de pedagogia na docência e a legitimação da universidade como local de formação docente.

Em 2006, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia, que tinham como base a proposta da ANFOPE de 1999. Como já destacado, as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia aplicam-se à

formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal e com cursos de Educação Profissional, na área de serviços de apoio escolar, bem como outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. A formação oferecida abrangerá integralmente a docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas de instituições de ensino geral, e a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas. (BRASIL, 2006, p.6).

De acordo com esta normativa, o curso de pedagogia deixaria de conceder habilitações e passaria a preparar o profissional de pedagogia generalista.

Art. 10. As habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução. (BRASIL, 2006).

O pedagogo deveria passar a ser formado para atuar dentro e fora de sala de aula, em contextos escolares e não escolares e em qualquer espaço que se fizer necessários o conhecimento pedagógico. Com isso o pedagogo deveria ser mais contextualizado com as mudanças da sociedade uma vez que o mesmo estuda diversas áreas do conhecimento como história, psicologia, sociologia, filosofia e política, além dos contextos da educação no campo, educação inclusiva, e os diversos espaços em que ocorrem práticas educativas.

Libâneo (2006) destaca o que ele chamou de imprecisões conceituais confusas para a atividade profissional do pedagogo.

De início, há uma definição explícita de que o objeto da regulamentação é um curso de licenciatura. Portanto, um curso que se situa na mesma categoria dos demais cursos de licenciatura da educação básica, deixando suposto que pode existir um curso de bacharelado em pedagogia, considerando-se a lógica da organização de cursos da universidade brasileira. Mas logo surgem as imprecisões normativas. Por um lado, estabelece-se que a licenciatura em pedagogia se destina a formar professores para educação infantil, anos iniciais, cursos normais de nível médio, cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar, portanto uma licenciatura única para as modalidades de ensino mencionadas. Por outro lado, fica implícito em outros artigos que cada uma dessas modalidades seria uma “área de atuação profissional” (leia-se habilitação), conforme artigo 6º, alínea II, e artigo 12. Está evidente, também, a incongruência na denominação de “licenciatura em pedagogia” e não licenciatura em educação infantil e anos iniciais. (p.845)

Libâneo ainda salienta a ambiguidade no texto da Resolução onde se refere ao objetivo do curso e o tipo de profissional que será formado, causando questionamentos em torno de termos centrais na teoria pedagógica: educação, pedagogia e docência. No artigo 2º do parágrafo 1º, a docência é colocada de forma mais abrangente que o curso de Pedagogia. Logo em seguida, o autor ressalta que o texto do parágrafo 2º do mesmo artigo gera contradições, pois, afirma que o curso de Pedagogia possibilita “*o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas*”.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

§ 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:

I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;

(BRASIL, 2006, p.1)

O autor enfatiza:

Afinal, qual o objeto da pedagogia assumido na Resolução? Atividades educativas? Atividades docentes? A redação indica um entendimento que substitui o conceito de pedagogia pelo de docência, em conformidade com o lema da ANFOPE: “A docência é a base da formação de todo e qualquer profissional da educação e da sua identidade”. (LIBÂNEO, 2006, p.846)

Essas questões trazem ainda mais indefinições para o campo de atuação e formação do pedagogo. Leva-nos a entender a docência como objetivo primordial do curso, avançando pouco para o esclarecimento das inquietações que persistem a respeito da identidade ao pedagogo. A pedagogia é o campo que trata da mediação dos saberes para que sejam promovidas nos sujeitos mudanças significativas, de forma que este adquira uma postura argumentativa e crítica perante a sociedade. Assim, o profissional que participa da formação dos sujeitos nas instituições escolares ou qualquer outro espaço educativo, é um pedagogo. Ao pensarmos em formação de professores, devemos levar em conta a interação com os

diversos campos de conhecimentos, propiciando uma Pedagogia crítica que possibilite a compreensão de problemas de diferentes esferas.

O mundo globalizado é passível de transformação a todo instante e requer um profissional pedagogo que tenha ações pedagógicas mais definidas e concretas. A sociedade contemporânea exige um enfrentamento centrado em novas habilidades cognitivas, objetivos e percepções de mudanças. Faz-se necessário uma formação mais sólida para que sejam criadas possibilidades de atuação desse profissional que lida com uma realidade imersa na complexidade de uma prática interdisciplinar.

Libâneo, (2011) argumenta que:

os fatos contemporâneos ligados aos avanços científicos e tecnológicos, à globalização da sociedade, à mudança dos processos de produção e suas consequências na educação, trazem novas exigências à formação de professores, agregadas às que já se punham até este momento. Este processo recente, configurando uma virada no interior do modo de produção capitalista, ao mesmo tempo que traz benefícios à humanidade pelo crescente avanço científico tecnológico é, também, fator de ampliação da exclusão social. Enquanto leva à ampliação das possibilidades e vantagens para a vida de uns poucos, para a grande maioria da população elas se reduzem. Por um lado, intensifica a busca de conhecimentos e propicia um nível de informação jamais visto, por outro, volumoso contingente da população é alijada desses mesmos conhecimentos pela má qualidade da oferta da escolarização. Em face desses problemas, faz-se necessária uma reavaliação das relações entre escola e sociedade, entre informação e conhecimento, entre as fontes de informação providas pelos meios de comunicação e o trabalho escolar realizado pelo professor. (p. 76 e 77)

O Estado capitalista impõe a cada dia um elevado índice de escolaridade aos sujeitos submetidos ao capital. O profissional, diante dessas exigências, necessita de uma formação mais aprofundada frente a essa realidade social desafiadora e se constituir de forma integral para orientar e coordenar coletivamente diversos agentes fazendo da teoria e prática uma produção para sua própria prática pedagógica. Um profissional inovador e arrojado, capaz de transformar o ambiente escolar ou não escolar em um lugar com igualdades de direitos e condições iguais de acesso e permanência.

Nesse sentido, acreditamos que a formação do professor pedagogo precisa ser repensada frente a novas instâncias que sua prática exige. Sua posição crítica-reflexiva é fator primordial para sua atuação. A função do Pedagogo é ser um articulador de uma gestão que promova princípios de democracia, princípios estes constituídos por uma comunidade que acredite que a força do ato educativo promova uma possibilidade de diferença na narrativa social, a priori se destina o Pedagogo como este articulador, pois a Pedagogia sendo a Ciência do Conhecimento promove esta dialógica baseada no ato dialógico voltado ao cunho Político,

intelectual e filosófico. Mesmo diante de tantas regulamentações que permeiam o curso durante seus quase 80 anos de existência, a busca por sua autonomia ainda é questionada. Mesmo com tantas críticas é de extrema importância ressaltar que, para um curso de formação tão importante quanto o curso de Pedagogia no Brasil, ter uma Resolução que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais é um ponto de grande relevância. Por mais problemas que o texto e as indicações legais apresentem, é imprescindível que elas existam.

Por fim, destacamos que, diante de uma formação tão complexa e híbrida, nosso interesse recaiu sobre o lugar da formação para atuação na gestão escolar no curso de Pedagogia da UFRJ. Uma vez que as DCN apontam a docência como base e a formação em Pedagogia precisa, conforme o documento, dar conta de um extenso leque de conteúdos, procuramos, no capítulo 3, identificar no curso de Pedagogia da UFRJ o lugar da formação para a gestão escolar a partir das falas dos professores do Departamento de Administração Educacional responsáveis pela oferta dessa formação específica além de ouvirmos a atual coordenadora do curso, que é formada em Sociologia. A partir dessas falas que iremos problematizar que lugar a gestão escolar ocupa no curso de Pedagogia da UFRJ.

3- A FORMAÇÃO PARA GESTÃO ESCOLAR NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Conforme Adriano (2013), o currículo do curso de Pedagogia implantado em 1992 só foi alterado após 15 anos, ou seja, em 2007. Segundo a autora, essa reformulação teve suas discussões iniciadas em 1999, tendo como objetivo atender a nova legislação vigente da época, no caso a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. No entanto, como demorou vários anos até ser efetivada precisou atender a outra legislação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação em Pedagogia aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2006.

Em 1999, a proposta apresentada pela comissão de reformulação do currículo⁴ pretendia manter a concepção da “docência como fio condutor da formação, baseando-a em uma vigorosa formação geral na área educacional” (FACULDADE DE EDUCAÇÃO, UFRJ, 1999). Pretendiam reformular, também, as habilitações. Ao invés do egresso de pedagogia possuir apenas uma habilitação, ele possuiria três habilitações de magistério (docência na educação infantil, nas séries iniciais do Ensino fundamental e nas disciplinas pedagógicas do ensino Normal), além de uma nova habilitação em coordenação pedagógica. Conforme o documento, esta última busca atender basicamente a dois campos de educação profissional: funções mais amplas de planejamento, acompanhamento e apoio técnico (1) no âmbito escolar, ou (2) em redes sistemas escolares (FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UFRJ, 1999). Com essa nova reformulação buscava-se aumentar a área de atuação do formando da Faculdade de Educação/UFRJ.

No entanto, segundo Poppe (2011), no período de 2000 a 2003, a discussão do currículo foi secundarizada porque a Faculdade de Educação e toda a UFRJ viveram uma crise institucional que acabou por tirar a o foco da reestruturação curricular do curso.

As discussões acerca do currículo só são retomadas em abril de 2004 com a nomeação de uma nova equipe de reformulação curricular⁵. Em outubro do mesmo ano é apresentada a proposta de reformulação do currículo, porém a mesma foi alterada em novembro de 2007

⁴ Em 27 de julho de 1999, faziam parte da reformulação do currículo os professores Alice Casimiro Ribeiro Lopes, Ana Maria Cavaliere, Carlos Frederico B. Loureiro, Maria Carmem A. P. Monteiro, Mabel Tarré Carvalho de Oliveira, Márcio Costa, Mônica Pereira Santos e Cláudia Araújo dos Santos.

⁵Essa equipe era formada pelos docentes Ana Maria Villela Cavaliere, Carlos Frederico Loureiro, Libânia Nacif Xavier, Mônica Pereira dos Santos (docente-presidente) e pelos discentes Fernanda Pedrosa e Julio Cesar Almeida.

pela então coordenadora do curso de pedagogia, Profa. Dra. Regina Céli Oliveira da Cunha, em função da nova legislação vigente para o curso de pedagogia, no caso as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso aprovadas em 2006.

Adriano (2013) destaca que na proposta é exposto que o atual currículo não dá mais conta de atender as demandas do perfil do educador já que ocorreram mudanças na sociedade de “ordem político-social, científica e tecnológica” (p.4) que resultaram na necessidade de se reformular o perfil de diversos profissionais, inclusive o educador. Destacamos, conforme a abordagem de Adriano, que a comissão justificara a necessidade da reformulação com base, entre outros aspectos na ausência de uma habilitação que explicita o fato de que formandos do curso de Pedagogia são pedagogos-docentes e detêm conhecimentos que os habilitam para atuarem na área educacional em esferas de trabalho e dimensões outras que não a docência.

A autora destaca que a reformulação continuava mantendo a identidade básica na docência, no entanto entendia que deveria ser agregada uma formação que fosse além do professor, devendo desenvolver conhecimentos que preparassem o pedagogo para atuar na política e administração educacional.

Essa proposta, de 2004, foi aprovada no Conselho do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH), e no Conselho de Ensino e Graduação (CEG) e, a partir do primeiro semestre de 2008, o curso teria 3.435h de carga horária⁶, sendo que no turno vespertino o prazo médio de integralização curricular seria quatro anos e meio e, no noturno, de 5 anos.

Com as Diretrizes, o currículo do curso não fornecia mais habilitações. Passou a fornecer ênfases que deveriam ser cursadas de forma concomitante, já que o pedagogo teria uma formação generalista. Desta forma, as ênfases da graduação em pedagogia da FE/UFRJ seriam compostas de quatro docências e uma em gestão.

Essas ênfases foram nomeadas da seguinte forma:

- 1) Docência na Educação Infantil
- 2) Docência nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental
- 3) Docência nas Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio
- 4) Docência na Educação de Jovens e Adultos
- 5) Gestão de Processos Educacionais

Analisando o fluxograma do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, (anexo 1) podemos observar claramente que o mesmo destina apenas uma disciplina que contempla a Gestão escolar oferecida no sexto período. Esta é a Prática em Política e

⁶ As Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia exigem um mínimo de 3200h

Administração Educacional, conta com 60 horas de teoria e 120 horas de prática. Assim a formação voltada para docência ainda é presença marcante no curso.

EDWU24-Prática em Política e Administração Educacional

Ementa: Propostas pedagógicas e estratégias de gestão da escola. Aspectos socioculturais do educando. O currículo da formação do gestor em Educação. Trajetória escolar: aprovação, repetência e evasão. Práticas de gestão: inovações, criatividade e conservadorismo. Condição de trabalho dos gestores. Relação da escola com o sistema e com a comunidade.

Localizamos ainda no currículo outras duas disciplinas que também abrangem, entre outras discussões, a gestão escolar e não escolar. No sexto período é oferecida a disciplina Planejamento e Avaliação dos Sistemas Educacionais com carga horária de 60 horas.

EDA612-Planejamento e Avaliação de Sistemas Educacionais

Conceito e fins do Planejamento educacional: histórico e debate corrente. O conhecimento científico aplicado ao planejamento educacional: dimensões técnica e política. Função e finalidades da avaliação de sistemas educacionais: estratégias e instrumentos da avaliação institucional. Planejamento e avaliação nas políticas educacionais em curso no Brasil.

E, no oitavo período temos Organização do Trabalho Pedagógico com 45 horas.

EDA242-Organização do Trabalho Pedagógico

Os diferentes atores e seus papéis na organização pedagógica da escola, autonomia e identidade da escola; concepções de gestão pedagógica; projeto político pedagógico da escola.

Nesse sentido, a identidade base do curso se manteve na docência, mas após legislações e discussões, retomou, mesmo que de forma secundária, a preocupação em formar pedagogo para a gestão. Este currículo, implantado no primeiro semestre de 2008, está no momento sendo avaliado por uma comissão específica que conta com representantes docentes e discentes.

3.1 As percepções das docentes do curso sobre a formação para gestão escolar.

A Pesquisa Qualitativa se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Trabalha com crenças, valores, atitudes e baseia-se nas teorias críticas e interpretativistas levando em consideração a participação dos indivíduos na compreensão dos dados e na construção de significados. As interações sociais seriam responsáveis pela existência de um mundo intersubjetivo onde a linguagem e o comportamento dos participantes seriam de fundamental importância para a compreensão do processo.

Conforme descreve Minayo (2010, p. 57), o método qualitativo pode ser definido como:

(...) é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam. Embora já tenham sido usadas para estudos de aglomerados de grandes dimensões (IBGE, 1976; Parga Nina et.al 1985), as abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos.

Na pesquisa qualitativa, o social é visto como um mundo de significados passível de investigação. Segundo Teixeira (2005), “é o nível dos significados, motivos, aspirações, atitudes, crenças e valores, que se expressa pela linguagem comum e na vida cotidiana, o objeto da abordagem qualitativa” (p.140).

Os procedimentos metodológicos necessários à realização da pesquisa proposta partem da abordagem qualitativa, permitindo descrever, analisar, objetivando compreender o processo de formação do gestor escolar. Através do auxílio de fontes bibliográficas que tratam da temática, é possível efetivar a construção do conhecimento proposto para investigação, gerando conhecimentos significativos que podem auxiliar outros educadores no estudo da temática.

O recorte metodológico contou com pesquisa bibliográfica aliada a realização de entrevistas semiestruturadas com quatro professoras responsáveis por ministrar as disciplinas ligadas à formação para gestão escolar e, ainda, com a coordenadora do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Minayo (2010, p. 261) destaca a entrevista como técnica privilegiada de coleta de dados e comunicação. A autora ressalta que a entrevista é, acima de tudo, uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador, destinada a

construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes tendo em vista este objetivo.

As entrevistas foram realizadas durante os meses de Junho e Julho de 2016. Das quatro entrevistas realizadas com as professoras, uma foi feita de forma presencial e três responderam por e-mail, através de um roteiro de perguntas. A entrevista com a coordenadora do curso foi realizada presencialmente. Destacamos que, para garantir o anonimato, as professoras as quais estamos nos referindo estão sendo nomeadas professoras A, B, C e D. As falas a seguir das professoras entrevistadas apontam de forma significativa as lacunas já identificadas anteriormente no Curso de Pedagogia em se tratando da formação para Gestão escolar e não escolar, reforçando o que foi já exposto anteriormente no capítulo 1 em que Libâneo (2004) afirma que a prática educativa não deve estar restrita a escola.

Em relação ao trabalho do gestor escolar, a professora A ressalta que,

O trabalho do gestor escolar visto de forma ampla consubstanciado na LDB (1996) evidencia a gestão democrática, que tem como ponto de alicerce a participação coletiva. Assim, a participação ativa de cada professor, como corresponsável e como coautor irá configurando a sonhada gestão democrática. (Professora A)

A professora B, no entanto, defende que o trabalho do gestor é muito complexo, pois as demandas sobre a gestão vêm mudando de uma forma bastante forte. Ela salienta que a implementação do IDEB evidencia a complexidade deste trabalho frente às mudanças no campo da gestão a partir dessas avaliações para diagnóstico, em larga escala. Como destacado pela professora “o trabalho do gestor da década de 90 a partir da prova Brasil, a implementação do IDEB e entre outras exigiu uma modificação baseada nas demandas.”.

Enquanto a professora A trabalha em uma perspectiva de uma Gestão colegiada em relação à sonhada Gestão Democrática, a professora B de forma mais veemente aponta claramente os desafios enfrentados pelo gestor diante da complexidade do campo da educação do século 21.

A professora C destacou a importância da Gestão Democrática junto ao trabalho da gestão e ressaltou que a Gestão escolar não se restringe a uma equipe de gestão, mas sim a toda a comunidade escolar. Inclusive, reiteramos o artigo 14 da LDB ao afirmar que os sistemas de ensino deverão definir as normas de gestão democrática do ensino público com a participação dos profissionais de educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e, ainda, a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares.

Compreendo a gestão escolar, de modo mais específico, de modo semelhante ao que define Libâneo: como o conjunto de normas, diretrizes, orientações (formais e informais), estrutura organizacional, estrutura pedagógico-didática e ações que organizam os recursos materiais e humanos da escola. Desse modo, a gestão escolar não se restringe à equipe de gestão “strictu sensu” (direção, orientação pedagógica e orientação educacional), mas sim abrange a comunidade escolar como um todo, ainda que alguns profissionais tenham um papel mais ativo nessa gestão. Contudo, isso irá depender dos objetivos e funções da escola e do modelo de gestão escolar adotado. (Professora C)

A professora D, de modo semelhante à professora C, enfatiza a importância da Gestão Democrática. Esta ainda evidência a diversidade da escola e o profissionalismo do gestor para lidar com diferentes tensões presentes no ambiente de trabalho.

Se este gestor escolar compreende a necessidade de uma gestão democrática, faz-se necessário, antes de tudo, considerar os diferentes sujeitos no ambiente escolar e fora dele, que participam direta ou indiretamente da escola. Neste sentido, há de se levar em conta os condicionantes internos (materiais, institucionais, políticos, sociais e ideológicos) e os condicionantes externos (econômicos, sociais, legais) que interferirão em suas ações no chão da escola quais sejam: administrar tensões oriundas de diferentes fatores; colocar em prática o poder de negociação com o intuito de criar uma unidade na diversidade; estabelecer bom relacionamento pautado no profissionalismo e na ética com os diferentes Colegiados da escola; envolver-se nas atividades pedagógicas da escola e não apenas nas questões administrativas; considerar os diferentes grupos sociais que compõem a escola, são algumas das muitas funções do gestor escolar. Tudo isso, respaldado no conhecimento histórico e conjuntural. (Professora D)

A coordenadora do curso, em sua entrevista, apontou a importância da atual discussão do currículo do curso de Pedagogia pela Faculdade de Educação, destacando o papel do gestor com uma amplitude maior daquela que é entendida pelo senso comum.

Com a proposta de reformulação do currículo, tem acontecido uma discussão muito grande sobre gestão, penso que o papel do gestor é muito mais abrangente que nem todas as pessoas entendem. A Legislação pede que o Pedagogo seja o docente e o gestor. Mas que gestor é esse? É aquele que ocupa o cargo de gestão ou é a gestão num sentido mais amplo de uma equipe? É pensar na importância do planejamento não somente em uma visão gerencial ou técnica, mas sim em uma proposta pedagógica mais ampla com uma gestão que englobe os cargos de diretor, supervisor, orientador, coordenador e o professor em sala de aula. (Coordenadora)

No que se refere à formação no curso de Pedagogia da UFRJ para a atuação na gestão escolar e se essa formação pode ser considerada suficiente e pertinente, a professora A destacou sua experiência em outras instituições, mas analisou e ressaltou que existe uma diferença imensa entre o currículo oficial de curso e seu currículo real. No currículo oficial,

ela observa grandes lacunas para trabalhar a gestão escolar. E, ainda, salienta que, atualmente, no currículo da UFRJ há apenas uma disciplina associada ao estágio, com o foco na formação do gestor escolar.

A professora B enfatizou o fato do estudante de Pedagogia da UFRJ não ter nenhuma disciplina introdutória à gestão escolar. Apontou que em todas as outras práticas ocorrem discussões introdutórias, em relação à problemática do campo da gestão escolar não existe essa discussão prévia, exceto em termos “macro”. Para ilustrar a fala da professora destacamos, por exemplo, que a Prática de Educação Infantil localizada no sétimo período é precedida por disciplinas que contemplam a temática como Concepções e Práticas da Educação Infantil e Alfabetização e Letramento ambas oferecidas no quarto período. A professora questiona se hoje um estudante de pedagogia saberia responder o que é escola, sendo essa sua discussão, pois a gestão se faz no campo da escola, no âmbito organizacional e salienta que seu aluno chega à prática sem conseguir definir isso de alguma forma. Afirmar sua responsabilidade de, em um semestre, não somente ter que dar conta da prática em uma turma de 25 alunos (uma característica da UFRJ), tirando como exemplo a UERJ que uma turma de prática tem no máximo 13 alunos, desse modo ela argumenta que não consegue acompanhar uma discussão pessoal e mais personalizada do seu aluno. Realça que em sua prática precisa levantar as questões e aprofundar a discussão da problemática do campo, oferecendo bases conceituais fundamentais e ainda supervisionar, conduzir e permitir a reflexão do que está acontecendo em 25 escolas com 25 estudantes.

Conforme a professora B a gestão democrática é discutida, por exemplo, na educação brasileira, mas é outra dimensão, e questiona o lugar da discussão dos processos de orientação educacional, do processo de inclusão nos diversos sentidos e do relacionamento com outras famílias nos entornos sócio culturais. Salienta a necessidade de mais tempo para ver como as diferentes funções se integram na gestão escolar e destaca que não é questão de separar as coisas. No entendimento da professora “quem elaborou esse atual currículo tinha uma ideia tecnocrática ou procedimentalista da gestão, como não existe uma discussão prévia, conceitual acaba ficando no aprender como se faz”.

Por fim, explicita que a formação para a gestão escolar na UFRJ não é suficiente e nem às vezes pertinente. Analisa o movimento de reformulação do atual currículo como um movimento difícil, pois não está sendo fácil defender a gestão nem sequer neste espaço da faculdade. Afirmar que as pessoas tendem a deduzir que esse movimento dá entender o

retorno das habilitações, como se fosse um tecnicismo, um retrocesso, mas não é. O retrocesso houve ao fechar a formação do pedagogo apenas na formação de professores.

Indagada como analisa a formação no curso de Pedagogia da UFRJ para a atuação na gestão escolar a professora C destaca que, historicamente, no Brasil, a formação de professores e a formação de administradores escolares se deram de forma separada e isso se refletiu nos cursos de Pedagogia. Salienta que na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, onde fez sua pós-graduação, tinha uma forte marca da administração escolar em seu currículo. No caso do curso de Pedagogia da UFRJ, desde que ingressou nele em 2006 como docente, percebe uma maior abertura para os conteúdos da gestão escolar, mas que, se comparados ao todo, ainda são minoria. Conforme a professora, prevalecem os conteúdos das didáticas e metodologias, além de um nítido viés voltado para a formação de professores das séries iniciais, como já destacamos anteriormente nesta monografia a partir das pesquisas de Gatti e Barreto(2010). A professora finaliza afirmando que ainda há um número insuficiente de disciplinas e estágios na área de gestão escolar.

A coordenadora do curso, acerca dessa temática, destacou sobre se a formação oferecida pelo curso de pedagogia:

Destaco a importância de ter a gestão no currículo da pedagogia não somente para cumprir a legislação, mas também para contemplar o tipo de atuação profissional no qual os estudantes do curso irão exercer após sua formação. Existem lacunas no currículo que deixam a gestão de lado, seria interessante pensar a gestão dentro de outras disciplinas.

Por fim, indagadas sobre que mudanças sugerem para que o curso contemple uma formação mais orgânica para o profissional que irá atuar na gestão escolar, a professora A, recém-chegada à instituição, indica que a formação para a gestão escolar não deva ser trabalhada de forma fragmentada e dissociada da dinâmica da realidade atual vivenciada na escola.

Conforme a professora B:

Em primeiro lugar, me parece que os estudantes precisam compreender que a pedagogia é muito mais que a docência, embora seja a docência fundamental dentro do curso de pedagogia, mas a pedagogia não se resume a formação docente nem a atuação docente. A função do, gestor escolar não é desenvolver processos em sala de aula, mas acompanhar-los e orientá-los e sugerir. Assim a função exige uma especificidade e até em questão de reivindicação de categoria profissional, precisamos ampliar essa formação do ponto de vista tanto da análise do estudo, do aprofundamento as concepções sobre o que é a gestão educacional e não apenas escolar e ao

mesmo tempo toda questão toda dos processos e procedimentos e produtos inclusive da gestão educacional. Para você ser professor tem que ter uma visão clara do que é a gestão porque o projeto político pedagógico da escola só vai acontecer através da participação dos professores também.

A professora C destacou a necessidade de uma revisão do currículo do curso e da distribuição de disciplinas ofertadas. Segundo a professora, seria importante um currículo onde o aluno tivesse maior autonomia para escolhas de áreas e habilitações nas quais quisesse se aprofundar. Desse modo, poderíamos ter um currículo com maior número de disciplinas optativas, ao invés de praticamente todas elas obrigatórias. Adicionalmente, a professora sugere uma melhor articulação entre teoria e prática através do desenvolvimento do trabalho de conclusão de curso em formatos não restritos à monografia e iniciados de modo articulado aos estágios, para permitir um maior tempo de desenvolvimento e reflexão por parte dos alunos.

Diante dos relatos das professoras compreendemos que ainda há muito a avançar no lugar que a formação para gestão escolar pode ocupar no currículo do Curso de Pedagogia na contemporaneidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta dessa monografia foi discutir o lugar da gestão escolar no curso de pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, as tensões e inquietações que percorrem o caminho desta formação.

No primeiro capítulo trabalhamos a perspectiva do que é a pedagogia, que lugar ela ocupa atualmente na formação dos alunos com destaque para o percurso histórico de como se constituiu o processo de formação do Pedagogo, percorrendo as Legislações que regem o curso.

No segundo capítulo procuramos discutir qual lugar a gestão escolar tem ocupado na formação do pedagogo e a oscilação da formação para a docência e técnica na trajetória do curso. E, ainda, a estrutura curricular do curso de pedagogia no Brasil e na Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Por fim, no terceiro capítulo realizamos uma pesquisa de campo que procurou investigar como a formação para o gestor escolar do curso de pedagogia na Universidade Federal do Rio de Janeiro está acontecendo, considerando as perspectivas das professoras que atuam nesta ênfase.

Concluimos que ainda há lacunas a serem preenchidas, pensadas e refletidas acerca da formação do gestor escolar, tendo em vista o viés muito acentuado que o curso de pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro destina para a formação docente. Identificamos que ainda há muitas lacunas para a formação do gestor escolar e, adicionalmente, da atuação na gestão escolar e não escolar. Vale destacar as diferentes áreas de atuação do pedagogo no campo escolar e não escolar, onde em diversos momentos é anulada ou secundarizada ao longo dos quase cinco anos de formação no curso da UFRJ. Conforme Libâneo (2004) deve-se considerar a variedade de atuação profissional do pedagogo. O autor entende que os problemas, os modos de atuação e os requisitos de exercício profissional nesses níveis não são iguais, mesmo todos sendo modalidade de prática pedagógica. Mesmo que o foco de atuação e as realidades com que lidam se unifiquem em torno das questões de ensino, tornam-se diferentes, justificando, assim, a necessidade de formação de profissionais da educação não diretamente docentes. Sendo assim, as diferentes práticas pedagógicas demandam uma diversidade de agentes pedagógicos que necessitam de premissas específicas para sua atuação profissional que um sistema de formação de educadores não pode negar.

Refletimos que, se o curso é pensado para um aluno, para esse destinatário dessa política de formação do pedagogo é preciso levar em conta a pouca autonomia que esse aluno tem, tendo em vista que ele tem um currículo de quatro anos e meio (matutino e vespertino) ou cinco (noturno), basicamente fundamentado em disciplinas obrigatórias. Existe pouca autonomia para que este currículo lhe dê direito a escolher um leque mais ampliado de formação a partir dos interesses, desejos, vocação que esse sujeito tem. É preciso pensar como formar um pedagogo docente para atuação no campo educacional e não necessariamente no campo escolar. Nem todos os alunos entram no curso de pedagogia interessados em atuar na docência ou na gestão escolar. Existem interesses além desses campos e a pedagogia precisa oferecer esse viés como possibilidade de atuação profissional.

Concluimos com a reflexão de que a própria Faculdade de Educação precisa pensar na sua autogestão de modo a construir diálogos dentro e entre seus departamentos para avançar na formação para atuação do profissional da pedagogia que não se dá exclusivamente na escola.

Pensar nos calouros, mapeando seus interesses ao longo do ciclo básico de formação pode ser um caminho. A gestão da faculdade precisa refletir sobre a importância em criar uma orientação acadêmica voltada a investigar as perspectivas e interesses desses alunos ao longo do curso para assim auxiliar a planejar essa formação com maior amplitude juntamente com a reformulação do currículo.

Passados dez anos passados das Diretrizes Curriculares Nacionais, vinte anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação já é tempo de acontecer a discussão no que se refere à formação do pedagogo e esta ser pautada e dialogada no âmbito da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Uma vez que o currículo está passando por reformulação esperamos que esse estudo possa contribuir para repensar esse currículo.

REFERÊNCIAS

ADRIANO, Daniele Cadeira. O currículo de Pedagogia da UFRJ: com a palavra, os alunos. Monografia (licenciatura em Pedagogia) Universidade Federal do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2013.

AMARAL, D. P e OLIVEIRA, R. J. Faculdade de educação da UFRJ: argumentos pela sua constituição como território de formação teórica e prática dos licenciandos. Rio de Janeiro, 2008, 257 pag. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BRASIL. Inep – INSTITUTO Nacional de ESTUDOS E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Superior, 2014.

BRASIL. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. **Curso de Pedagogia**. 1992.

BRASIL. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Comissão de Implantação e Avaliação do Currículo do Curso de Pedagogia. **A disciplina integradora no Curso de Pedagogia: do equívoco ao desafio**. 1994.

BRASIL. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. **Proposta de novo currículo para o curso de pedagogia da Faculdade de Educação da UFRJ**. 1999.

BRASIL. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. **Primeiro Manifesto**. 2001.

BRASIL. Universidade Federal do Rio de Janeiro. CAPED\Faculdade de Educação. **Proposta de reestruturação curricular para o curso de pedagogia/FE-UFRJ 2001**. 2001.

BRASIL. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. **Proposta de reformulação do currículo de Pedagogia**. 2004.

BRASIL. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. **Proposta de reformulação do currículo de Pedagogia**. 2007.

BRASIL, Resolução CNE/CP nº1, de 15 de maio de 2006. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1. P.11.

_____. **Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968 e Decreto nº 464/69 de 11 de fevereiro de 1969**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 1996.

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. Disponível em: <http://www.cnte.org.br/>. Acesso em julho de 2016.

FONSECA, M. V. R. **Entre especialistas e docentes: Percursos históricos dos currículos de formação do pedagogo na FE/UFRJ**, Rio de Janeiro, 2008, 150 pag. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

FURLAN, C. M. A. História do Curso de Pedagogia no Brasil: 1939-2005. Anais do VIII do Congresso Nacional de Educação – EDUCERE: Paraná, 2008.

GATTI, Bernadete A. Educ. Soc. , Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Formação de professores no Brasil:

GATTI, Bernadete Angelina Gatti e BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Professores do Brasil: impasses e desafios / Coordenado por– Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

LEMME, P. **O Manifesto dos Pioneiros da Educação nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasileira, v.86, n.212, p. 163-178, jan./abr. 2005.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos, para quê? São Paulo: Cortez, 2004.

LIBANEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. Educ. Soc., Campinas, v.27, n. 96, 2006

LIBÂNEO, J. C. Adeus professor, adeus professora? – novas exigências educacionais e profissão docente. – 13.ed. - São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação dos profissionais da educação – visão crítica e perspectivas de mudança. Educação e Sociedade, Campinas, 68

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf> Acesso em 10/05/2016

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 29.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010

PARO, Vitor. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010

PARO, Vitor. Administração escolar. São Paulo: Cortez, 1988

PIMENTA, S.G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, S.G.; LIBÂNEO, J.C. (Org.). Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2008.

POPPE, M. C. M. **Sentidos de prática em currículo de curso de pedagogia**, Rio de Janeiro, 2011. 140 p. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011.

SAVIANI, D. História das Ideias Pedagógicas no Brasil. 3. ed. rev. - Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, D. A pedagogia no Brasil: história e teoria – Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, C. S. B. **Curso de Pedagogia no Brasil:** história e identidade. São Paulo: Autores Associados, 1999.

TEIXEIRA, A. Por que especialistas de educação? Boletim Informativo CAPES. Rio de Janeiro, n.62, 1958. (p. 1-2).

APÊNDICE

Roteiro de entrevista com professores e coordenador do curso de Pedagogia da UFRJ

Orientanda: Daniele Espadete Nunes

Orientadora: Daniela Patti do Amaral

Pesquisa: O Lugar de Formação do Gestor Escolar no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

A minha pesquisa tem por finalidade investigar o lugar da Formação do Gestor Escolar no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Janeiro. Essa investigação procura problematizar o processo de produção do conhecimento, analisando questões fundamentais incorporadas ao currículo do curso para assim identificar de que modo se dá a formação do gestor escolar, além de investigar como formar um gestor escolar diante de tantas frentes de atuação oferecidas no curso de Pedagogia na contemporaneidade.

Questionário:

- O que você entende sobre o trabalho do gestor escolar?
- Como você analisa a formação no curso de Pedagogia da UFRJ para a atuação na gestão escolar? Você acha a formação suficiente? Pertinente?
- Quais mudanças você sugere para que o curso contemple uma formação mais orgânica para o profissional que irá atuar na gestão escolar?

ANEXO



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Faculdade de Educação
Coordenação do Curso de Pedagogia

FLUXOGRAMA

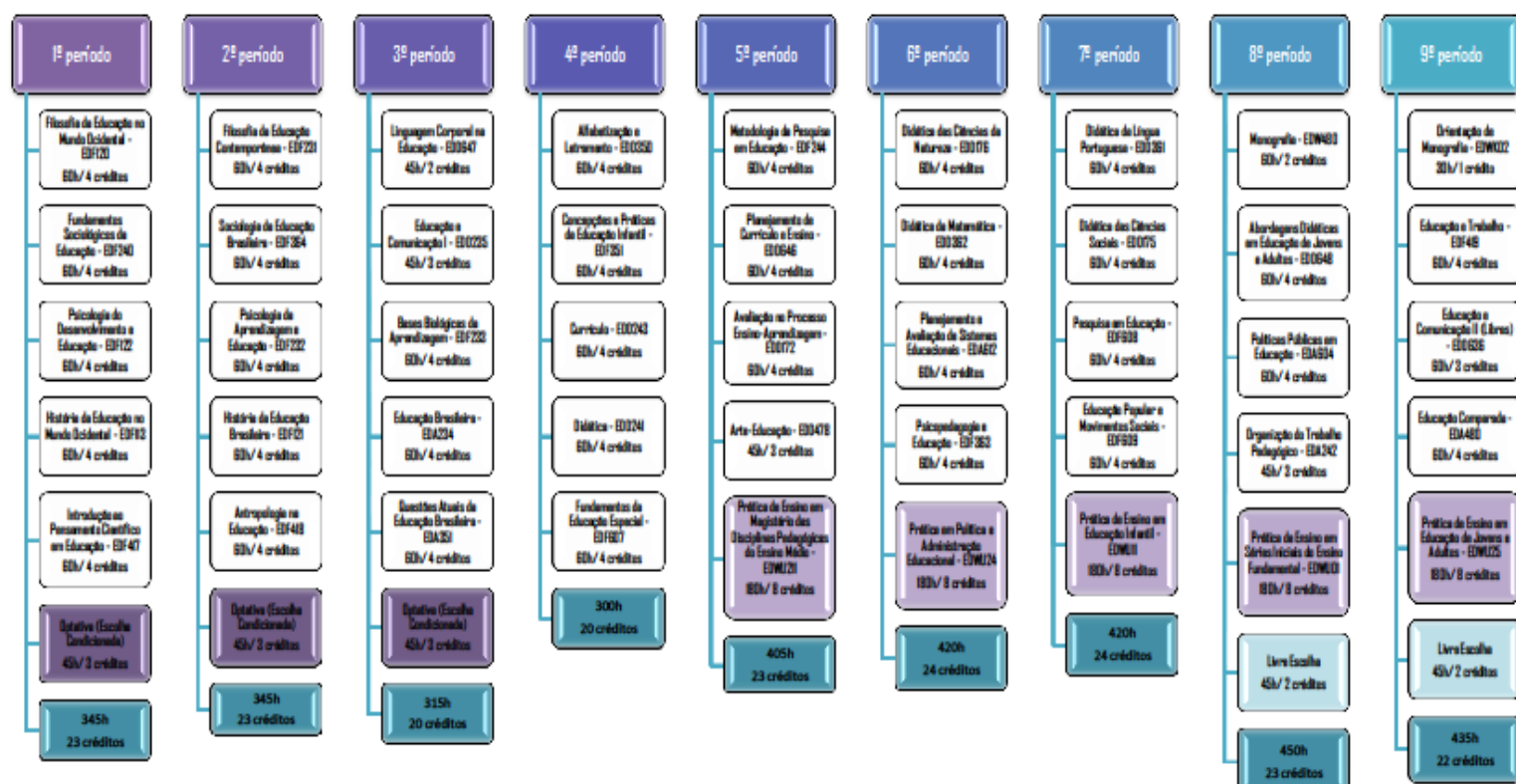
CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Versão curricular: 2008/1

QUALIFICADO (A) A ATUAR:

No magistério em Educação Infantil, nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio (Modalidade Normal), na Educação Profissional, na Área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

TÍTULO: Pedagogo (a)



Legenda:

Optativa (Escolha condicionada) – Eletivas que são disponibilizadas no curso de Pedagogia.

Livre Escolha – disciplinas que são disponibilizadas em toda a UFRJ, incluindo na Faculdade de Educação. Ao cursar fora da FE, atenção para a escolha de disciplinas que não apresentem pré-requisito no curso de origem.

Carga horária teórica: 2610h
Carga horária prática: 825h

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS
Obrigatórias	3210h	189,0
Optativas (Escolha Condicionada)	135h	9,0
Livre Escolha	90h	4,0

Prazo recomendado para conclusão do curso: 9 semestres

Prazo máximo de Integralização: 14 semestres